



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

CLARA DE CARVALHO ALEXANDRE

VAMOS OU NÃO CELEBRAR HALLOWEEN?:
Um relato de experiência sobre educação bilíngue em João Pessoa

João Pessoa

2019

CLARA DE CARVALHO ALEXANDRE

Vamos ou não celebrar Halloween?

Um relato de experiência sobre educação bilíngue em João Pessoa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Alves de Souza.

João Pessoa

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A381v Alexandre, Clara de Carvalho.

Vamos ou não celebrar o Halloween?: Um relato de experiência sobre educação bilíngue em João Pessoa / Clara de Carvalho Alexandre. - João Pessoa, 2019.
47 f. : il.

Orientação: Anderson Alves de Souza.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Educação Bilíngue, seus tipos, relato de experiência.
I. Souza, Anderson Alves de. II. Título.

UFPB/CCHLA

CLARA DE CARVALHO ALEXANDRE

VAMOS OU NÃO CELEBRAR O HALLOWEEN?

Um relato de experiência sobre educação bilíngue em João Pessoa

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras
– Língua Inglesa, da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Letras –
Língua Inglesa.

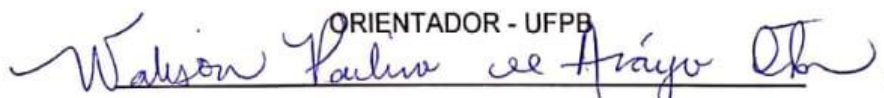
APROVADO EM 3 de Maio de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Anderson Alves de Souza

ORIENTADOR - UFPB



Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa

MEMBRO - UFPB



Prof.ª Dr.ª Andrea Burity Dialectaquiz

MEMBRO – UFPB



Com amor, dedico a minha família, em especial a meus pais (Inaldo e Iara Alexandre), e a meu esposo, José Romenildo, por serem exemplos de pessoas batalhadoras e por sempre terem acreditado em meu potencial acadêmico, profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui, me possibilitar a realizar esse sonho e me dar forças para sempre lutar.

Aos meus pais e irmãs, pela união que nos permitiu enfrentar diversas batalhas ao longo do caminho e por terem acreditado em mim.

À meu esposo José Romenildo, com quem escolhi e escolho viver cada etapa de minha vida, por todo apoio, por acreditar e por sonhar comigo.

As minhas amigas Ruth, Ana e Carolina, por terem vivido esse momento comigo.

Aos professores dessa instituição, por todo o respeito, carinho e dedicação com que trataram o ato de lecionar, especialmente a meu orientador Prof. Dr. Anderson Alves de Souza por acreditar em mim e por me ajudar a desbravar novos caminhos.

Aos meus colegas de curso, em especial a minha irmã Míryan, por terem me ensinado todos os dias.

Agradeço do fundo do meu coração a todos que colaboraram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Deus abençoe a todos!

RESUMO

É certo que a educação bilíngue tem crescido durante os anos e chamado a atenção de muitos pesquisadores no mundo. Contudo, essa área de estudo é pouco explorada no Brasil, inclusive nas pesquisas e nos cursos de graduação. O estudo sobre o que se entende e como se dá a educação bilíngue no Brasil é um ângulo que precisa ser explorado. Sabendo que a educação bilíngue vai além da adição de um idioma, Baker (2001) aponta que ter o domínio de duas línguas não pode ser resumido à soma de uma língua mais outra língua é igual a duas línguas. Garcia (2009) afirma que o ensino bilíngue é a preparação do aluno para tornar-se um cidadão do mundo e, assim, funcionar em diversas culturas. Para isso, ela propõe ideologias – monoglóssica e heteroglóssica – e modelos e tipos de educação bilíngue dentro de cada ideologia. Este trabalho buscou compreender aspectos importantes da área de educação bilíngue infantil por meio de um relato de experiência, de autoria da própria pesquisadora, comparando duas escolas de ensino infantil em João Pessoa. Para isso, foram explorados conceitos e tipos de educação bilíngue através de uma revisão bibliográfica e foram descritos dois programas bilíngues em João Pessoa através de um relato de experiência. A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, etnográfica e autobiográfica voltada para a investigação das práticas sociais sobre educação bilíngue e para o próprio processo de formação e reflexão crítica da pesquisadora-autora. Percebeu-se diferenças entre as escolas que apontaram ainda mais sobre a complexidade da educação bilíngue e que as particularidades deste campo de estudo precisa ser conhecido por todas da comunidade escolar.

Palavras-chaves: Educação Bilíngue, bilinguismo, tipos de educação bilíngue, relato de experiência.

ABSTRACT

It is true that bilingual education has grown over the years and caught the attention of many researchers in the world. However, this area of study is little explored in Brazil, including in researches and undergraduate courses. The study of how bilingual education is understood in Brazil and how bilingual education is taught is an angle that needs to be explored. Knowing that bilingual education goes beyond adding a language, Baker (2001) states that having mastery of two languages cannot be summed up to one language plus another language equals two languages. Garcia (2009) states that bilingual education prepares the student to become a citizen of the world and thus function in different cultures. For this, she proposes ideologies - monoglossic and heteroglossic - and models and types of bilingual education within each ideology. This research sought to understand important aspects of bilingual education for children through an experience report, by the researcher herself, comparing two kindergarten schools in João Pessoa. For this, bilingual education concepts and types were explored through a bibliographical review and two bilingual programs, in João Pessoa, were described through an experience report. The present research is characterized by a qualitative, ethnographic and autobiographical approach focused on the investigation of social practices on bilingual education and on the process of formation and critical reflection of the researcher-author. Differences were found between schools that pointed out more about the complexity of bilingual education and that its singularities need to be known by the whole school community.

Keywords: Bilingual Education, bilingualism, types of bilingual education, experience report.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
1.1 Metodologia.....	16
CAPÍTULO II.....	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Ideologias da educação bilíngue.....	18
2.1.1 Ideologia monoglóssica.....	18
2.1.2 Ideologia Heteroglóssica.....	19
2.2 Tipos de Educação Bilíngue.....	21
2.2.1 Programas de Ideologia monoglóssica.....	22
2.2.1.1 Programa bilíngue transicional.....	22
2.2.1.2 Programa bilíngue de manutenção.....	22
2.2.1.3 Programa bilíngue de enriquecimento.....	23
2.2.1.4 Programa bilíngue de imersão.....	24
2.2.2 Programas de Ideologia Heteroglóssica.....	25
2.2.2.1 Programa de revitalização por imersão.....	25
2.2.2.2 Programas de desenvolvimento.....	25
2.2.2.3 Programa poli direcional ou bidirecional (dual language).....	26
2.2.2.4 CLIL (Content and Language Integrated Learning).....	26
2.2.3 Tabelas sobre os tipos de Educação Bilíngue.....	27
Capítulo III.....	29
Discussão e Resultados.....	29
3.1 Descrição geral das escolas.....	29
3.1.1 Escola A.....	29
3.1.2 Escola B.....	31
3.2 Treinamento do educador.....	33
3.2.1 Escola A.....	33
3.2.2 Escola B.....	35
3.3 Problemas encontrados.....	36
3.3.1 Escola A.....	36
3.3.2 Escola B.....	38

3.4 Comparação das escolas	39
Capítulo IV	43
4.1 Considerações finais.....	43
Referências.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Tipos de Educação Bilíngue _____	27
Tabela 2 Tipos de Educação bilíngue e suas características_____	28
Tabela 3 Comparação das escolas mediante aspectos teóricos _____	40

1. Introdução

A educação bilíngue tem crescido vertiginosamente nos últimos anos e, assim, chamado a atenção de muitos educadores e pesquisadores. Segundo um artigo na Revista Exame, algumas franquias de educação bilíngue tiveram um crescimento de 63% em 2016 (REVISTA EXAME, 2017). Algumas pesquisas corroboram com essa matéria afirmando que a busca pela educação bilíngue tem aumentado em todo o Brasil, principalmente no sudeste e nordeste do país (FORTES, 2013). Segundo Moura (2009, p.29 *apud* FORTES, 2013, p.1), esse aumento corresponde ao “interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural”. Já Corredato (2010, p. 67-68, *apud* FORTES, 2013, p.2) afirma que existem duas razões para esse crescimento: “a crença de que falar bem uma segunda língua é hoje fundamental em nossa sociedade”; e “a crença¹ de ser esta uma oportunidade de melhor preparar os filhos para o mercado de trabalho”.

De fato, essas crenças, apontadas por Corredato e o interesse pela língua internacional apontado por Moura, existem. Existe também a percepção que a orientação bilíngue dá oportunidades ao indivíduo desenvolver os fatores cognitivo, social e linguístico. Bolzan (2016, p. 85) afirma que, nos dias de hoje, sabe-se que “ter competência comunicativa em duas ou mais línguas é desejável devido aos fatores socioculturais, econômicos e políticos”. Mello (2010, p.138), igualmente, afirma que “a diversidade cultural e linguística deve ser vista como recursos, como bens culturais a serem adquiridos pelo educando, ao invés de serem ignoradas ou apagadas”. Sendo assim, essa expansão e entendimento do bilinguismo dinâmico é necessário devido às relações interpessoais e interculturais. Ignorar uma educação bilíngue seria retirar a oportunidade do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico do indivíduo.

Apesar do crescimento, o conceito de educação bilíngue ainda é complexo. Mello (2010, p.118) afirma que “a educação bilíngue é um campo de ensino e pesquisa bastante controvertidos, tanto no nível teórico quanto prático”. Cazden e Snow (1990 *apud* GARCIA, 2009, p.13) apontam que a educação bilíngue é “um termo simples

¹ A crença é a convicção de que algo é verdadeiro e certo.

para um fenômeno complexo”, que intriga tanto pais, como escolas, pesquisadores e professores.

De fato, de acordo com Marcelino (2009, p.2), os pais não conseguem afirmar ao certo o que é e como se faz uma educação bilíngue. Na verdade, os pais “veem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p.2). Nisto, ainda se adiciona as crenças sobre a razão de se aprender uma segunda língua apontadas anteriormente. Contudo, muitos pais não buscam saber ao certo o que é e como se faz a educação bilíngue. Esses pais têm interesse no resultado de se ter uma qualidade de ensino regular e, ao mesmo tempo, na comodidade de verem seus filhos saírem da escola fluentes numa segunda língua. Hoexter (2017, p.29) aponta que os pais acham que a escola bilíngue é mais completa e que as crianças futuramente teriam mais vantagens no meio social por terem mais um idioma. Este achismo, na verdade, pode ser um problema. Claro que os pais podem supor que a criança terá mais vantagens por saber inglês. Porém, quais os fundamentos que levam os pais a acreditar que a escola bilíngue é mais completa ou tem um ensino de melhor qualidade se eles não sabem ao certo o que é? Por isso, estudos e pesquisas sobre educação bilíngue também são importantes para os pais.

Da mesma forma que aumentou a busca pela a educação bilíngue, o número de pesquisas sobre a educação bilíngue vem se expandindo no Brasil e no mundo (BAKER, 2001; BOLZAN, 2016; CAVALCANTI, 1999; GARCIA, 2009; DAMASCENO, 2013; HORNBERGER, 1991; MELLO, 2010; ROCHA; MOURA, 2010). No entanto, Benchimol (2011, p.7) descreve que no Brasil a educação bilíngue é “recente e pouco visível”. Porém, segundo a autora, essa visibilidade tem aumentado com o tempo. Cavalcanti (1999, p. 385), de modo similar, menciona que “os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngües no Brasil são recentes. Não completaram ainda uma década e, por enquanto, constituem área de concentração em somente um programa de pós-graduação”. O autor se refere ao estado de São Paulo; contudo, nos dias atuais, ainda é difícil encontrar, no Brasil, estudos contínuos sobre Educação Bilíngue.

Esta modalidade do ensino de línguas também é raramente encontrada como tópico dentro dos cursos de graduação em Letras Língua Inglesa. Portanto, é de suma

importância que se adentre nesse estudo devido ao crescimento de escolas bilíngues e pelo fato que nós, futuros-professores, entraremos nesse mercado e é importante ter um conhecimento sobre as particularidades desse ramo crescente de ensino.

Também é importante ressaltar que muitos profissionais da educação têm entrado no campo da educação bilíngue sem conhecê-lo, ou apenas passam a conhecer um pouco através de um simples treinamento que, provavelmente, não mostra as ramificações do campo. Por isso, é importante que esses profissionais tenham acesso à pesquisa e estudos nessa área para que possam se aprofundar e entender o que é e como se dá a educação bilíngue.

Mello (2010, p.118) afirma que o campo da educação bilíngue é controverso. Acredita-se que um fator para isso possa ser os diversos agentes na definição de educação bilíngue que vão além da própria escola. Além disso, muitas pessoas, erroneamente, acreditam que educação bilíngue se refere ao ensino de uma língua estrangeira e que uma pessoa bilíngue é aquela que domina dois idiomas, ou seja, aquela que é dois monolíngues em uma só. Contudo, apesar das divergências, muitos pesquisadores concordam que educação bilíngue é mais do que simplesmente adicionar uma nova língua; e também afirmam que existem diferentes variáveis para definir e explicar a educação bilíngue. Desta forma, há ainda muita confusão em relação a definição, escopo e objetivos acerca da educação bilíngue (MELLO, 2010, p.119).

De acordo com Garcia (2009), a educação bilíngue em escolas regulares se diferencia de programas tradicionais das escolas de idiomas que apenas ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. As escolas de idioma buscam ensinar uma língua adicional e fazer o aluno tornar-se familiar com a cultura desta língua. Apesar do ensino ser, em sua maioria, na língua-alvo, há uma instrução explícita sobre o idioma. Da mesma forma, a educação bilíngue se difere do ensino regular visto que, no caso do ensino de idiomas na escola regular, a língua é vista como matéria do currículo.

A educação bilíngue, por sua vez, aborda a segunda língua (L2) como meio de instrução para o ensino/aprendizagem de todas (ou várias) matérias curriculares. A educação bilíngue deveria fazer com que o estudante fosse capaz de funcionar em

diferentes culturas e a educação bilíngue busca a integração entre linguagem e conteúdo.

Baker (2001) alerta que ter o domínio de duas línguas não pode ser resumido à soma de uma língua mais outra língua é igual a duas línguas ($L1+L2 = L1,2$)., ou seja, “duas rodas balanceadas de uma bicicleta” (BAKER,2001, p.4 *apud* GARCIA, 2009, p.14). Baker argumenta que há dois tipos de orientação na educação bilíngue: monoglóssica e heteroglóssica. Sendo assim, ao exemplificar com o sistema de uma bicicleta, ele afirma que são dois sistemas separados e autônomos que funcionam em um todo. Esta que é conhecida como a ideologia monoglóssica. Aqueles que possuem a ideologia heteroglóssica defendem a interrelação dos idiomas que levam a construção de uma educação bilíngue.

Para Garcia (2009, p.14), a educação bilíngue deveria ser, antes de tudo, o ensino de preparação do aluno para tornar-se um cidadão do mundo e, assim, funcionar em diversas culturas. Este aluno deve possuir competências diversas (como linguísticas, interpessoais, culturais, sociais, políticas) para saber conviver num mundo cada vez mais multicultural. A pesquisadora (2009, p.16) continua afirmando que “A educação bilíngue tem o potencial de ser uma prática escolar transformadora, capaz de educar todas as crianças de forma a estimular e expandir seu intelecto e imaginação, à medida que ganham formas de expressão e acessam diferentes modos de ser no mundo.”

Apesar do aumento do número de estudos sobre educação bilíngue, ainda existe uma complexidade do conceito e prática da mesma que requer ampla investigação. Hoje em dia, não há um consenso sobre o que as escolas entendem sobre a prática da educação bilíngue. Observamos, em João Pessoa, o crescimento das escolas bilíngues e da inserção de programas bilíngues, através de diversas propagandas, e também a procura por essas escolas pelos pais.

Durante a experiência que despertou o interesse e curiosidade na área de educação bilíngue, uma pergunta intrigou a pesquisadora. Por isso o título desse trabalho. Um aluno perguntou a professora – autora deste mesmo – se eles iam comemorar o Halloween. Ela queria dizer sim, porém não foi permitido pelo local em

que ela rabalhava. isso a fez questionar o elemento cultura² na educação bilíngue. esse mesmo questionamento foi o que levou a seleção da pesquisadora base deste trabalho, Ofelia Garcia.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é buscar compreender aspectos importantes da área de educação bilíngue infantil por meio de um relato de experiência, de autoria da própria pesquisadora, comparando duas escolas de ensino infantil em João Pessoa. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- 1) Apresentar uma descrição geral a respeito da estrutura, público alvo, número de alunos e professores de cada escola;
- 2) Descrever o processo de treinamento oferecido, o material didático adotado e o método utilizado nas duas escolas;
- 3) Descrever os problemas e desafios encontrados e como os mesmos eram abordados pela comunidade escolar.

1.1 Metodologia

Para melhor entender a prática educacional utilizada em cada escola, o presente estudo apoiou-se principalmente nos conceitos e modelos sobre educação bilíngue elaborados pela pesquisadora Ofelia Garcia (2009). A leitura dos conceitos e modelos permitiu o delineamento das principais características sobre educação bilíngue adotadas pelas escolas, tais como: orientação ideológica, abordagem bilíngue adotada, e atitude acerca da integração entre a cultura brasileira e a cultura norte-americana (biculturalismo).

Com base nos conceitos e modelos estudados, os relatos de experiência foram então organizados em três eixos investigativos que permitiram comparar as práticas de educação bilíngue adotadas pelas duas escolas. Os eixos escolhidos foram: descrição geral das escolas, treinamento do educador e problemas encontrados. Na descrição geral foi descrito a estrutura da escola e seu público; o programa³ bilíngue e seu público; a aula e os alunos do programa bilíngue. No treinamento do educador foi a seção escolhida para apontar o processo de seleção e treinamento escolhido por mim. Como também, para reafirmar as limitações e pouco conhecimento de quem faz a educação bilíngue acontecer em João Pessoa. Em seguida, apontarei os problemas

² visível e não visível

³ Termo usado e escolhido por mim para este trabalho.

encontrados em cada programa para novamente conhecermos as limitações dos mesmos. Por fim, faz-se uma comparação entre as escolas mediante a teoria escolhida.

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, etnográfica e autobiográfica voltada não apenas para a investigação das práticas sociais sobre educação bilíngue das escolas pesquisadas, mas também para o próprio processo de formação e reflexão crítica da pesquisadora-autora.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o objeto de estudo, apresenta os objetivos e a metodologia utilizada. O segundo descreve os principais conceitos e tipos de educação bilíngue. O terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões feitas com base na experiência de ensino nas escolas. O quarto capítulo, por fim, apresenta comentário finais e reflexões pedagógicas.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma descrição sucinta acerca dos diferentes tipos de educação bilíngue com base no livro 'Bilingual Education in the 21st century' da pesquisadora cubana Ofelia Garcia (2009). A autora leciona na Columbia University e é uma das pesquisadoras mais renomadas no mundo na área de educação bilíngue. Ela também possui ampla experiência no ensino de estudantes bilíngues advindos de diversos contextos de minorias em Nova York.

2.1 Ideologias da educação bilíngue

Um dos aspectos centrais nos estudos de Garcia é a importância que ela atribui à dimensão política e ideológica para entendermos o fenômeno da educação bilíngue. Garcia (2009) aponta duas ideologias dentro do bilinguismo: monoglóssica e heteroglóssica.

2.1.1 Ideologia monoglóssica

A ideologia monoglóssica afirma que a prática linguística legítima são aquelas praticadas pelos monolíngues. Dessa forma, para seguidores da ideologia monoglóssica, ser proficiente em duas línguas significa manter seus falantes separadamente dentro das normas monolíngues de cada língua ou na língua dominante. Segundo Garcia (2009), esse tipo de ideologia surgiu no século 20 quando não se dava muita importância ao pensamento das interrelações entre linguagem e cultura. Dentro dessa ideologia, a autora define a diferença entre a teoria da educação bilíngue não-diglóssica e diglóssica.

Quando se deseja que aqueles com minorias linguísticas mudem para uma língua majoritária estão dentro da teoria de educação bilíngue não-diglóssica. Nesta teoria as duas línguas são usadas no início sem qualquer divisão funcional.

Este tipo de programa bilíngue não-diglóssico almeja uma subtração linguística através da desvalorização da língua minoritária. De outro lado, os programas que promovem a aquisição, manutenção e desenvolvimento da língua materna falada em casa e da sociedade preconizam a educação bilíngue diglóssica. Estes programas promovem a adição linguística.

Dentro dessa ideologia monoglóssica, a autora exemplifica duas linhas de Educação Bilíngue: o subtrativo e o aditivo.

A linha de educação bilíngue subtrativo define que existe uma diferença de poder entre as línguas. Deste modo, existe uma língua majoritária e uma minoritária. Por exemplo, uma família brasileira que vai morar nos Estados Unidos. Dentro do lar dessa família há a língua minoritária, o português. Por outro lado, na sociedade norte-americana, que estão inseridos e na escola, há uma língua majoritária, o inglês. Sendo assim, uma escola, que possua a linha subtrativa, promoveria a mudança linguística para a língua majoritária da sociedade desvalorizando a língua minoritária da criança. A criança percebe que na escola e fora de casa não tem sentido usar a língua minoritária. Sendo assim, a criança pode continuar falando a língua minoritária apenas em casa ou não usar mais ela. Esta ideologia de educação bilíngue corresponde ao modelo transicional.

A linha de educação bilíngue aditiva, por sua vez, afirma que as duas línguas podem ser compartimentadas pela criança promovendo um bilinguismo diglótico. Porém este tem uma orientação monolíngue, pois trabalha a aprendizagem da língua com dois padrões monolíngues e o bilinguismo é uma possibilidade de enriquecimento. Todavia, existe uma separação cultural, pois as majorias linguísticas terão o monoculturalismo e as minorias terão o biculturalismo. Vamos pensar na mesma família brasileira mencionada anteriormente. A criança será capaz de atuar tanto na cultura brasileira quanto na americana já que ela, ao aprender a língua, também teve uma assimilação cultural americana. Contudo, o seu colega americano da sala continuará sabendo atuar em apenas uma cultura visto que ele não assimilou uma nova cultura, pois não possui o mesmo contexto da criança brasileira. Os modelos de manutenção e enriquecimento correspondem a essa linha aditiva. (GARCIA 2009).

2.1.2 Ideologia Heteroglóssica

De acordo com Garcia (2009), à medida que se foi apresentando uma maior complexidade no bilinguismo, percebeu-se que não se tratava mais de uma questão de apenas adicionar ou subtrair uma língua. O mundo e seus países começaram a ficar cada vez mais conectados entre si e assim diferentes línguas e culturas passaram a coexistir com diversos contextos, características e normas, e até percebeu-se que

as normas também poderiam ser parecidas. Então, não era mais cabível pensar em uma pessoa bilíngue como dois monolíngues em um.

Esta também é uma possível forma de igualar as línguas e não ver como uma da maioria e uma da minoria. Existem sim contextos monolíngues e o ensino separado das línguas, mas o contexto de coexistência de línguas é “usado para educar profundamente e globalmente, dando aos pais, tanto minoritários quanto majoritários, opções que não estavam disponíveis anteriormente” (GARCIA, 2009, p. 57).

Garcia (2009) continua afirmando que a educação bilíngue possui objetivos sociolinguísticos, ou seja, não é apenas a língua pela língua. Estes objetivos são revitalização, desenvolvimento e interrelação linguística. Dentro dessa ideologia, Garcia (2009) identifica duas linhas de Educação bilíngue: recursiva e dinâmica.

De acordo com Cummins (2000), García, Morín e Rivera (2001) (*apud* Garcia 2009), o bilinguismo recursivo pensa na língua como não estática - como mencionado anteriormente quando nos referimos a Educação Bilíngue no século 21. Além disso, o bilinguismo não pensaria apenas na transferência linguística, adição ou subtração da língua como na ideologia monoglóssica, mas depende dos contextos socio históricos e pessoais. Assim, o recursivo pensa na revitalização da língua através da educação. A continuidade bilíngue dependeria do contato, de diferentes crianças, em diferentes comunidades e famílias com as outras comunidades linguísticas. Estes aprendizes da língua podem estar em diferentes níveis de proficiência e entrar em contato com as comunidades linguísticas podem estar em outro nível de proficiência.

Lembremos que o objetivo é a revitalização linguística na linha recursiva, ou seja, os aprendizes vão entrar em contato com sua língua materna para reativar a língua materna que foi perdida por ser uma língua de minoria no contexto que ele se encontra e não ser útil para ele na sociedade. A educação bilíngue recursiva também se objetiva em aceitar as diferenças sociais e linguísticas e as diferenças culturais e, além do bilinguismo, deseja o biculturalismo.

A diferença com a ideologia diglôssica também se encontra no fato dela desejar o bilinguismo como ponto de chegada, porém, na ideologia heteroglôssica, o bilinguismo é o centro. Portanto, na linha recursiva, o indivíduo já é bilíngue, contudo,

precisa-se reativar a língua materna. Sendo assim, o bilinguismo já existe e não é algo que se deseja atingir.

O bilinguismo dinâmico, por sua vez, defende que diferentes interrelações linguísticas ocorrem simultaneamente em diferentes níveis de proficiência. Os programas bilíngues dinâmico buscam que a criança ou aprendiz seja capaz de se desenvolver e interagir em diferentes interrelações linguísticas, pois eles estarão em um ambiente com diferentes experiências e contextos culturais. Neste mesmo ambiente poderia ter pessoas de diferentes idades, comunidades linguísticas, níveis de proficiência e muitas outras variáveis. Sendo assim, diferentes interrelações linguísticas e culturais ocorreriam simultaneamente (GARCIA, 2009). A pesquisadora continua afirmando que estes programas bilíngues têm como centro a dinamicidade do bilinguismo. O bilinguismo seria, então, um recurso para promover uma troca cultural com diferentes contextos culturais que vão gerar uma nova experiência. Sendo assim, esse movimento é dinâmico e une diferentes indivíduos em diferentes pontos do contínuo bilíngue que em diante vai gerando novas e diferentes experiências. Seria então, um processo dinâmico que gera sempre novos conhecimentos e experiências e nunca para. O objetivo é multiplicidade simultânea de discursos multilíngues.

A teoria do bilinguismo dinâmico permite que, por exemplo, na mesma sala de aula diferentes línguas sejam usadas durante o período de aprendizagem. Crianças de diferentes culturas poderiam estar juntas - chinês, brasileiro, americano, francês, português, etc – e também de diferentes níveis de proficiência. A instrução do professor e as trocas linguísticas poderia ser em qualquer língua e pode ocorrer a tradução. Sendo assim, no bilinguismo dinâmico pode coexistir simultaneamente “diferentes línguas na comunicação, aceita a tradução e apoia o desenvolvimento de múltiplas identidades linguísticas” (GARCIA, 2009, p.58). O desejo é que haja uma integração no processo educativo e encoraja as crianças a usarem as línguas para interagir funcionalmente.

2.2 Tipos de Educação Bilíngue

O objetivo dessa seção é apontar os tipos de educação bilíngue descritos por Garcia (2009). A pesquisadora aponta diversos tipos de Educação Bilíngue; dentre

eles, os principais são: transição, manutenção, imersão, revitalização, poli direcional (dual-language) e CLIL (Content and Language Integrated Learning).

2.2.1 Programas de Ideologia monoglóssica

Dentro da ideologia monoglóssica apontada anteriormente, a autora aponta quatro programas de educação bilíngue: de transição, manutenção, prestígio e de imersão.

2.2.1.1 Programa bilíngue transicional

No programa bilíngue transicional, segundo Mello (2010, p.121), o ensino em “duas línguas se limita à fase inicial da escolarização”. Nesse tipo de educação bilíngue, a L1 das crianças geralmente é uma língua minoritária e, por isso, ela não é necessária para o meio social em que a criança vive. Por isso, a L1 é apenas usada de modo temporário e usada até que a criança tenha a capacidade de acompanhar as aulas em L2. Mello (2010, p. 121) continua afirmando que “o objetivo principal desse tipo de programa é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo.

A educação bilíngue transicional tem embasamento na “superioridade da língua e cultura majoritárias e no mandato para ensiná-lo bem à criança.” (GARCIA, 2009, p. 60). Ou seja, é a língua e a cultura majoritária em detrimento da cultura minoritária da criança. Desta forma, Garcia (2009) continua afirmando que “a educação bilíngue de transição, em última análise, apoia e valoriza o monolinguismo e permite o bilinguismo apenas como uma medida temporária.” Apesar de ser um programa bilíngue, o objetivo não é o bilinguismo, mas sim tornar a criança capaz de funcionar naquele meio social em que sua língua e cultura minoritária não são necessárias.

2.2.1.2 Programa bilíngue de manutenção

Sabendo da existência de uma provável língua minoritária e uma majoritária, Garcia (2009) aponta um outro tipo de educação bilíngue na teoria monoglóssica. Esta é chamada de educação bilíngue de manutenção. Ela seria um programa voltado para a minoria linguística que deseja manter a língua falada em casa. Quando a criança chega na escola, no contexto migratório, ela se depara com uma língua dominante qual ela deve desenvolver uma proficiência. Porém, se há um desejo de manter a língua falada em casa, neste caso temos os programas bilíngues de manutenção.

Mello (2010, p.121) compara os programas de manutenção e os programas de transição, ambos dentro da teoria monoglóssica, afirmando que

Os programas de manutenção também fazem uso de duas línguas durante um período da escolarização, geralmente superior ao tempo que normalmente é destinado ao uso da L1 nos programas transicionais e diferem desses últimos porque têm objetivos pluralísticos e preservam a L1 dos alunos – alguns na modalidade oral, outros nas modalidades oral e escrita – enquanto eles desenvolvem a L2.

Garcia (2009, p.61) colabora com a afirmação de Mello mencionando que estes programas de manutenção vão além de ensinar disciplinas escolares em duas línguas. Os programas bilíngues de manutenção ensinam os valores culturais e os interesses daquela comunidade linguística. Ou seja, não há apenas um foco no bilinguismo, mas o desejo é manter o biculturalismo. Bolzan (2016, p.89) também concorda com Mello (2010) e Garcia (2009) e acrescenta que, enquanto a educação bilíngue de transição tem como objetivo “assimilar a língua majoritária da comunidade às custas da língua minoritária trazida de casa”, a educação bilíngue de manutenção objetiva a “manter e fortalecer a língua minoritária, afirmando a cultura trazida com ela pela criança e aproveitando as habilidades adquiridas na aprendizagem da língua majoritária”.

2.2.1.3 Programa bilíngue de enriquecimento

Em seguida, Garcia (2009) aponta o programa bilíngue de enriquecimento⁴. Neste programa as crianças de língua majoritária são ensinadas em duas línguas, ambas línguas de prestígio. Um fato interessante é que ela aponta dois professores na sala sendo que cada um usando uma língua diferente. Com um professor, a criança interage com a língua 1 e com o outro ela interage com a outra. O desejo seria compartimentalizar a língua aprendida em um compartimento da língua majoritária, sem que haja influência na identidade etnolinguística.

“Os falantes da língua majoritária, que desejam que seus filhos se tornem bilíngues, organizam esses programas bilíngues. Muitas vezes são financiados pelas

⁴ Tradução que colabora com a tipologia apontada por Hornberger (1991) apontada no artigo de Bolzan (2016). Garcia (2009) usa a nomenclatura de “prestigious”

mensalidades dos pais” (GARCIA, 2009, p.61). Baseando-se nessa afirmação, pode-se supor que este pode ser o caso da educação bilíngue no Brasil. Esta suposição é colaborada com Bolzan (2016, p.89) ao afirmar que a educação bilíngue de enriquecimento “é usada para crianças falantes de uma língua majoritária que estão adicionando a seu repertório uma segunda língua na escola, como no caso do contexto brasileiro”. Ele também menciona que os currículos bilíngues brasileiros se inspiram em propostas do exterior, como o caso da educação bilíngue no Canadá quando um grupo de pais da região de Montreal buscaram uma aprendizagem mais intensiva de francês para seus filhos.

2.2.1.4 Programa bilíngue de imersão

No programa bilíngue de imersão, a criança é ensinada apenas através da língua almejada. Existe um pensamento que a linguagem deve ser aprendida por meio de uma comunicação autêntica, e não através do ensino explícito. Assim, a língua adicional é apenas usada para instruir (GARCIA, 2009). Existe não só dois professores diferentes, como também salas diferentes. Estes estariam relacionados com a língua utilizada para a instrução. Ou seja, se o professor 1 fala a língua A e usa a sala x, então, ao mudar de sala, o aluno sabe que ele irá ser instruído e irá interagir na língua A.

Segundo Garcia (2009, p.61), “a educação bilíngue de imersão é para crianças que a língua de casa tem um certo poder e receberá reforço na sociedade como um todo⁵”. A pesquisadora continua afirmando que, sem o apoio da sociedade, a criança não se tornará bilíngue. Pois a criança se apoia no poder e na força que a língua adicional tem na sociedade. Ou seja, sem esse apoio, ou a criança continua apenas com a L1 ou ela sofre um ‘*language shift*’ para a L2. Para a autora, se uma criança do grupo minoritário é ensinada exclusivamente em uma língua majoritária, não é uma imersão. Ou seja, para ser um programa de imersão, ambas as línguas precisam ter uma forte influência no meio social. Para Mello (2010, p.120), as crianças de minoria linguística que “frequentam programas de ensino regular e recebem instrução na língua da sociedade em que vivem” fazem parte da abordagem conhecida como *sink*

⁵ Tradução feita por mim

or swim e o programa é denominado submersão – termo também usado por Garcia (2009).

2.2.2 Programas de Ideologia Heteroglóssica

Os tipos de educação bilíngue dentro da ideologia heteroglóssica reconhecem a diversidade que veem das casas e comunidades das crianças e que estas crianças podem ter algum contato prévio com o bilinguismo. As crianças podem ter contextos bilíngues devido à supressão de sua comunidade linguística ou as crianças da mesma sala tem origem de uma série de comunidades linguísticas. Os tipos de educação bilíngue heteroglóssica reconhecem a diversidade da prática linguística e também que existe a heterogeneidade linguística tanto dentro do grupo de uma criança quanto entre a comunidade desta criança e das outras de sua sala (GARCIA, 2009). A autora aponta cinco tipos de educação bilíngue dentro da ideologia heteroglóssica. Estes são Revitalização por imersão, de desenvolvimento, poli direcional ou bidirecional (dual language), CLIL e educação multilíngue múltipla.

2.2.2.1 Programa de revitalização por imersão

Este tipo de educação bilíngue busca revitalizar uma língua que foi perdida por um povo durante uma mudança brusca de seu idioma por meio da qual se afastou de sua língua de herança. Os programas de revitalização de imersão são também conhecidos como Programas Language Nest. Este programa surgiu em 1980 para revitalizar a língua em comunidades linguísticas do sudoeste americano.

2.2.2.2 Programas de desenvolvimento

Garcia (2009) aponta que no final do século XX houve uma mudança nas políticas de educação bilíngue. Estas políticas passaram a ser voltadas para o desenvolvimento das línguas minoritárias ao invés de apenas mantê-las.

Segundo a autora, as escolas precisaram reconhecer que a linguagem não é estática e por isso não se precisava apenas manter a língua minoritária da criança, mas também a desenvolver social e academicamente. Além disso, foi preciso tomar consciência que a perda (parcial ou total) e a mudança linguística devido à opressão tiveram influência na proficiência da língua das crianças. Desta forma, não era suficiente manter a língua materna e adicionar a língua majoritária.

Os programas bilíngues de desenvolvimento se baseiam em um modelo multi ou bicultural. Existe uma busca por uma futura igualdade linguística através do reconhecimento das múltiplas identidades culturais. Este tipo de programa tem seu público voltado para comunidades linguísticas minoritárias e não dominantes que procuram se reafirmar e desenvolver. O objetivo é também fazer com que as crianças possam desenvolver sua proficiência acadêmica em sua língua materna ou hereditária e em uma língua dominante.

2.2.2.3 Programa poli direcional ou bidirecional (dual language)

Garcia (2009) opta por chamar de poli direcional, porém existem outros nomes para esse tipo de programa bilíngue. Ele pode ser chamado de *dual language*, imersão bidirecional, imersão bilíngue ou dupla linguagem bidirecional. A autora faz essa escolha, pois, segundo ela, chamar *dual language* seria como dizer que são duas línguas separadas (p.63) e que elas não se interagem entre si. De fato, já se discutiu anteriormente que, no século XXI, existe o pensamento das línguas e culturas interagindo entre si e criando algo mais dinâmico e não estático.

Este tipo de programa bilíngue reflete sobre os diferentes contextos multilíngues derivados das interrelações do século XXI. As crianças podem ser expostas a diferentes comunidades linguísticas na escola, no meio social e no contexto familiar. A migração é um fator que influencia diretamente na exposição e convívio da criança com diferentes linguagens e culturas.

Neste programa, supostamente, as crianças possuem diferentes identidades linguísticas e falam 50% de L1 e 50% L2. As crianças iriam estudar 50% do tempo em cada idioma, se todas elas possuírem a mesma L1 e L2. Porém, as crianças podem ser diferentes comunidades linguísticas e possuírem L1 diferentes entre si. Se esse for o caso, elas vão estudar através dos idiomas uns dos outros.

2.2.2.4 CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Primeiramente, é preciso afirmar que “toda educação bilíngue é uma aprendizagem de línguas baseada em conteúdo” (BRINTON, SNOW E WESCHE, 1980; SNOW, MET E GEESSEE, 1989 *apud* GARCIA, 2009, p.63). Isso acontece porque a língua é um meio. Ela é aprendida através do processo de aprender um conteúdo.

CLIL refere-se a situações na quais as matérias ou partes delas são ensinadas em uma língua estrangeira com um duplo objetivo: a aprendizagem do conteúdo e a aprendizagem simultânea da língua estrangeira (MARSH 1994 *apud* LUZ, 2014). Este é um tipo de programa bilíngue que preza pela aprendizagem integrada de conteúdos e línguas. Ele pode ser usado desde a pré-escola até o ensino superior. Uma opção diferente do cenário brasileiro que tem escolhido focar a educação bilíngue para a educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Diferentemente também de outros tipos de programas bilíngue, como de manutenção, desenvolvimento ou de imersão, CLIL não é específico para um público.

Esse programa bilíngue é usado na Europa em que, muitas vezes, é esperado que a criança seja competente em sua língua materna e em mais duas línguas. A L2 é exposta para o aluno por uma certa quantidade de tempo e assim, a criança pode desenvolver também a L1. Diferente da educação bilingue poli direcional, CLIL não exige uma quantidade de tempo igual de uso da L1 e L2.

2.2.3 Tabelas sobre os tipos de Educação Bilíngue

Durante este trabalho se sentiu a necessidade de resumir e tentar simplificar em tabelas as partes mencionadas anteriormente em tabelas. Em seguida, apresenta-se duas tabelas. A primeira em que apresenta-se os tipos de educação bilíngue mediante as linhas apresentadas por Garcia (2009). Na segunda tabelas, se apresenta as características dos tipos de educação bilíngue. Esta foi adaptada do livro de Ofelia Garcia (2009).

Tabela 1 Tipos de Educação Bilíngue

	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SUBTRAÇÃO	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ADIÇÃO	EDUCAÇÃO BILÍNGUE RECURSIVA	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DINÂMICA
ORIENTAÇÃO IDEOLÓGICA	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
OBJETIVO LINGÜÍSTICO	Monolinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo
TIPOS	Transicional	Manutenção Enriquecimento Imersão	Revitalização por imersão Desenvolvimento	Poli direcional CLIL

Tabela 2 Tipos de Educação bilíngue e suas características

TIPOS	OBJETIVO LINGÜÍSTICO	VISÃO SOBRE O BILINGÜISMO	ORIENTAÇÃO CULTURAL
TRANSICIONAL	Monolingüismo	Bilingüismo como problema	Monocultural
MANUTENÇÃO	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento e manutenção	Bicultural
ENRIQUECIMENTO	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento e adição	Monocultural para bicultural
IMERSÃO	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento e adição	Monocultural para bicultural
REVITALIZAÇÃO POR IMERSÃO	Bilingüismo recursivo	Bilingüismo como direito e revitalização de línguas em ameaçadas de extinção	Multiplicidade cultural
DESENVOLVIMENTO	Bilingüismo recursivo	Bilingüismo como direito e revitalização de idiomas em expansão	Multiplicidade cultural
POLI DIRECIONAL	Bilingüismo dinâmico	Bilingüismo como recurso e plurilingüismo	Transcultural
CLIL	Bilingüismo dinâmico	Bilingüismo como recurso e plurilingüismo	Transcultural

Neste capítulo, pode-se compreender os fatores relacionados com a educação bilíngue mediante a teoria de Ofelia Garcia (2009). Foi apresentado duas ideologias – monoglóssica e heteroglóssica – e as linhas – subtrativo e aditivo; recursivo e dinâmico – e tipos de educação bilíngue dentro de cada ideologia.

Em seguida, iremos discutir e apresentar os resultados encontrados através de um relato de experiência. No mesmo, levou-se em consideração o que foi vivido pela autora durante o ano de 2018 e a teoria escolhida para este trabalho. Doravante foi utilizado a primeira pessoa do singular, pois conta a minha experiência.

Capítulo III

Discussão e Resultados

Esta seção tem como objetivo descrever minha experiência com a educação bilíngue em João Pessoa durante o ano de 2018 e analisar essa experiência com o suporte teórico apresentado nos capítulos anteriores. Primeiramente, irei descrever de forma geral as duas escolas – doravante, escola A e escola B. Em seguida, descreverei e analisarei o processo de treinamento em cada escola. Por fim, são relatados e discutidos os problemas encontrados.

3.1 Descrição geral das escolas

3.1.1 Escola A

A escola A é antiga na cidade de João Pessoa e possui mais de 50 anos. Ela é bem situada numa avenida conhecida na cidade. Primeiramente, a escola começou com a pré-escola – hoje chamada de educação infantil – e continuou crescendo. Hoje, oferece da educação infantil ao ensino médio e cursinho pré-vestibular, além de atender em dois bairros da cidade. A escola também possui ensino integral conforme o desejo dos pais. Em sua própria divulgação, a escola afirma ser considerada uma das melhores instituições de ensino do estado da Paraíba.

Em relação à sua estrutura, a escola é de grande porte. Ela possui mais de 5.000 m² e conta com 31 salas de aula, mais de 80 funcionários⁶, sala de professores e diretoria, secretaria, laboratório de matemática, laboratório de informática, internet, sala de tv com canais de Tv por assinatura – chamada de videoteca pela escola –, biblioteca, sala de leitura, ginásio poliesportivo, quadra coberta, campo, parque infantil coberto e descoberto, brinquedoteca, cozinha, banheiros adequados às idades e aos alunos com deficiência. A escola possui também escadas e rampas que dão acesso às salas superiores para alunos com mobilidade reduzida, auditório, refeitório e jardim.

⁶ Segundo o censo de 2018

Os espaços apresentados acima eram utilizados com frequência pelos professores regulares e do programa bilíngue. A aula de educação física poderia usar a quadra, o ginásio ou o parque, por exemplo. Quando as crianças iam aprender sobre a importância das árvores e da vegetação, elas saíam da sala e iam observar as árvores e fazer sua plantação. No intervalo, elas poderiam usar o laboratório de informática ou, caso fosse do desejo do professor, o laboratório poderia ser um meio para tornar a aula mais interessante e significativa.

Nesta escola, eu ensinei no primeiro semestre do ano de 2018. O público era a educação infantil, do infantil I ao V. Então, meus alunos eram de 1 ano e 6 meses à 5 ou 6 anos. Para poder comparar, no final dessa seção, com a outra escola, foi escolhida a turma do infantil V – no turno da manhã. Esta que também foi a turma lecionada na escola B. A escola A possui todos os níveis educacionais nos dois turnos, enquanto a escola B a educação infantil e fundamental I é apenas pela tarde.

A turma do infantil V, na escola A, chegou a possuir, no máximo, 13 alunos. A turma era mista, com meninos e meninas, porém, em sua maioria, a turma era composta por meninos. Durante o semestre, foram entrando alunos novatos e também alguns saíram da escola ou mudaram de turno.

O público da escola é de nível socioeconômico de classe média alta. Me recordo que uma das professoras comentou sobre a mensalidade ser acima de 500 reais. Portanto, a escola é apenas acessível àqueles com um poder socioeconômico mais alto. A escola fazia muitos eventos o que permitia o contato com os pais. Este contato também era possível através da plataforma digital da escola. Ela possuía uma agenda eletrônica que permitia com que os responsáveis soubessem o que a criança fez na escola de forma mais detalhada e eles podiam interagir com o professor por meio desta plataforma. Nós, professores do bilíngue, produzíamos a agenda, mas não tínhamos acesso a ela. A nossa agenda era postada pelas coordenadoras. Desta forma, não tínhamos contato com os pais.

O programa bilíngue adotado não era próprio da escola, mas terceirizado de uma empresa cuja especificidade é o ensino bilíngue. O programa se intitula *dual language*. Como visto anteriormente, dual language é um tipo de educação bilíngue pertencente a ideologia heteroglósica de acordo com Garcia (2009). Em suma, o

ensino bilíngue ocorria pela divisão de 50% do tempo de exposição a cada língua – L1 e L2.

A empresa proprietária do programa bilíngue da escola, que tem sede no estado do Rio Grande do Norte, afirma que seu objetivo é integrar a escola e a cultura onde a criança está inserida para estimular diversas habilidades. O programa também afirma que, no mundo globalizado, é importante adquirir o segundo idioma para que se possa interagir com diferentes culturas, trocar experiências e conhecer o mundo melhor. Ele afirma que busca a aprendizagem de forma lúdica e estimula a inteligência particular de cada criança para desenvolver um aprendizado por meio de observações. Ao se referir a cultura, o programa se propõe a trabalhar um aspecto fundamental para Garcia (2009) no que se trata da educação bi(multi)língue.

3.1.2 Escola B

A escola B é recente na cidade de João Pessoa. Ela possui apenas 2 anos. A escola surgiu pelo desejo de uma educadora, com especialização em educação especial, por construir algo próprio. Assim, uma escola, que estava em falência, foi comprada por essa educadora com uma sócia. Elas modificaram o nome e fizeram uma pequena reforma na estrutura. A escola funciona nos dois turnos – manhã e tarde. Contudo, o turno da manhã é para o fundamental (anos finais) e para o ensino médio; e o turno da tarde é usado para a educação infantil e fundamental (anos iniciais).

A escola é localizada em uma rua calçada e nesta mesma rua há uma outra escola particular concorrente. Na rua por trás, tem duas escolas públicas. O bairro onde a escola B se localiza é considerado composto por indivíduos de renda baixa. O público socioeconômico da escola é de classe média baixa. A escola possui mensalidade de cerca de 200 reais e faz parte do programa de estímulo do governo ao ensino privado, no qual, a família pode receber uma bolsa de 50% no valor da mensalidade. Tornando, assim, a escola mais acessível.

Em relação a sua estrutura, a escola possui 9 salas de aula, uma sala de leitura, uma cozinha, uma lanchonete, um pequeno pátio coberto, uma pequena estrutura de parque infantil, cozinha, sala de direção e secretaria. A escola possui internet, porém

de acesso restrito aos funcionários. Cerca de 25 a 30 funcionários trabalham na empresa. A escola possui banheiros localizados no térreo, porém não são adaptados para aqueles com mobilidade reduzida. A escola não possui rampas de acesso ao piso superior, o que impossibilita o acesso aos portadores de deficiência física. No piso superior, se localizam 4 salas de aula e um espaço usado para as aulas de ballet e lutas marciais, e um espaço de depósito. No térreo, está o restante das salas e os outros espaços descritos nesse parágrafo.

A escola afirma possuir laboratório de química, contudo, existe, ao lado da cozinha, uma sala com uma bancada – esta que é chamada de laboratório – porém a escola não possui os equipamentos para tal. Apesar de ter um pequeno pátio, as aulas de educação física aconteciam em um campo de terra ao ar livre próximo à escola.

A escola B, não possuía materiais digitais para aulas de fácil acesso. E o uso de materiais de papel – como cartolina, papel colorido, cola etc. – era restrito aos professores regulares. Em caso de evento, os professores tinham que pagar por seus materiais a serem usados no evento da própria escola.

A escola também afirmava ser climatizada, pois possuía ar condicionado em todas as salas. Contudo, as salas eram quentes devido ao mal funcionamento dos equipamentos. Não havia janela ou ventilador reserva nas salas. Isto tinha interferência direta na aula e no aproveitamento da mesma, já que o calor dispersava os alunos.

A escola afirma que tem como objetivo oferecer qualidade no ensino acompanhando as exigências educacionais atuais. Ela objetiva ter uma equipe homogênea que trabalhe com uma proposta pedagógica construtivista – que busca o desenvolvimento total dos alunos. Ela busca ter um ambiente familiar e fazer com que a criança crie vínculos com a escola. Sendo assim, a direção encoraja que os alunos chamem os professores de ‘tios’ e que o corpo docente busque se aproximar na hora do intervalo dos alunos e que abracem e conversem com eles.

A turma do bilíngue nessa escola possuía mais de 30 alunos em um espaço pequeno e com um ar condicionado que mal funcionava. A quantidade de alunos era superior ao que cabia no espaço impossibilitando a circulação do professor pela sala

de aula. A superlotação, possivelmente, influenciava de maneira positiva o lucro final da escola, apesar de a direção mencionar a forte inadimplência na escola.

As aulas do bilíngue aconteciam uma vez por semana a cada 15 dias com duração de 40 minutos cada aula. Isto ocorria porque eu tinha a orientação de ensinar a disciplina regular do inglês e o ensino bilíngue. Porém só existia uma aula semanal. E esta deveria ser dividida entre a disciplina regular do inglês e o ensino bilíngue.

Assim como a escola A, na escola B, o programa bilíngue não era próprio da escola. No caso da escola B, ela terceirizou o material didático de toda a escola de um grupo educacional do Paraná – incluindo o programa bilíngue. Porém, esta não é uma empresa especializada em ensino bilíngue.

O programa bilíngue utilizado na escola B relata que no mundo globalizado a demanda pelo aprendizado de línguas estrangeiras é grande, especialmente o inglês. Sendo assim, a escola precisa ser parte desse mundo globalizado. O objetivo desse programa é contextualizar o uso da língua. O desejo seria perceber o ensino da língua inglesa como formação do cidadão global e como busca da multidisciplinaridade para promover diferentes habilidades.

3.2 Treinamento do educador

3.2.1 Escola A

Primeiramente, é importante destacar como foi o processo seletivo para entender os requerimentos futuros do programa bilíngue da escola A. A vaga foi publicada em grupos de professores nas redes sociais pedindo apenas alguém que fosse do sexo feminino, soubesse inglês em nível, no mínimo intermediário, e que gostasse de trabalhar com crianças. A entrevista foi feita em grupo e em língua inglesa. As perguntas eram generalizadas em relação aos estudos da língua inglesa das candidatas. Depois, tive que criar uma aula do que achava que era uma aula do programa bilíngue para uma idade de nossa escolha e apresentar para o grupo de pessoas presentes.

No final, comentei o porquê de minhas escolhas. Foi nesse momento que as responsáveis falaram que não era necessário ter diploma universitário ou estar

cursando Letras para se candidatar à vaga ou lecionar nesse programa⁷; bastava saber a língua, pois elas ensinariam como dar aula.

Ao sermos convocadas, nos reunimos mais uma vez para o treinamento do programa bilíngue da escola A. A coordenadora apresentou vídeos de um outro programa de escola internacional para demonstrar aspectos do que ela gostaria. Depois, ela mesmo foi demonstrar uma aula. Nesse momento, o tema escolhido por ela foi brinquedos – *toys*.

A responsável entrou em sala de aula com uma caixa na mão desejando *hello* – olá – e colocando em uma mesa a caixa. Ela pediu para que nós – que, no momento, estávamos representando os alunos de educação infantil – ficássemos em pé e, em seguida, ela começou a cantar uma música. Ela foi repetindo até que nós pudéssemos acompanhá-la. Em seguida, ela falou com cada uma e perguntou se nós estávamos *happy or sad* – feliz ou triste. Na sequência, comentamos sobre o clima. Na lousa, ela desenhou um sol e uma nuvem chuvosa e perguntou como estava o clima. Depois, pegou um calendário e mostrou qual era a data.

Em seguida, ela foi pegando a caixa e dizendo que tinha uma surpresa para os alunos. E foi retirando da caixa os objetos e contando uma história. Depois, pegou cada brinquedo, disse o nome e pediu para repetir. Para verificar se tínhamos aprendido, ela perguntou o que era. Por fim, era hora de se despedir, ela deu *bye bye* – tchau – individualmente, cantou uma música e saiu de sala. Lembro que fiquei bem empolgada e feliz pelo primeiro contato com esse meio de ensino de línguas.

Após essa demonstração, a responsável foi listando como deveria ser uma aula do bilíngue. A aula sempre começaria com o que ela chamou de rotina. Essa rotina era composta por uma música inicial – *hello* –, uma interação perguntando como o aluno está, como o clima está naquele dia e qual é a data de hoje. Segundo ela, essa rotina seria o básico que um indivíduo deveria saber para começar a funcionar no meio.

Depois da rotina, a aula teria um conteúdo que se relacionaria com o objetivo da aula. Esse conteúdo deveria ter sido aprendido pelo aluno nas últimas duas

⁷ Algo retrógrado para o período que vive-se em relação a educação e a luta dos professores habilitados para serem reconhecidos no meio da educação.

semanas do programa regular de ensino. Por exemplo, se há duas semanas atrás, o aluno estudou os brinquedos em língua materna, ele iria estudar também em língua inglesa. O ensino desse conteúdo deveria ser feito de forma lúdica ou de uma forma que atraísse o aluno. Por fim, o professor iria se despedir da turma dizendo tchau individualmente e cantando mais uma música para se despedir. As músicas eram utilizadas para que o aluno soubesse qual era a hora de começar e terminar a aula do bilíngue.

Esse foi o meu treinamento inicial sobre como atuar na educação bilíngue segundo essa escola.

3.2.2 Escola B

Na escola B, não houve treinamento inicial. Fui contratada no segundo semestre de 2018. Durante o processo seletivo, eu me apresentei à escola e às diretoras, as quais falaram um pouco sobre a escola e as turmas e me perguntaram sobre minha experiência com o ensino bilíngue. Em seguida, eu perguntei como era o ensino bilíngue deles. Elas apenas afirmaram que eu deveria cumprir o livro. Afirmaram que eu seria a professora do inglês regular e do bilíngue, eu teria apenas 1 aula por semana de 40 minutos e que eu deveria terminar o livro do inglês e o livro do bilíngue.

Começou o segundo semestre letivo, eu não tinha tido treinamento inicial e não tinha o material. Pois a professora anterior tinha ficado com o material. O meu treinamento só veio acontecer depois de quase um mês depois do início das aulas.

Esse treinamento ocorreu em forma virtual. Foi uma videoconferência entre diferentes escolas que adotavam o programa da escola com uma professora do sul do Brasil que já ensinava nesse programa há um bom tempo. A professora mostrou como deveriam ser as aulas do bilíngue.

A professora mencionou que deveríamos criar um espaço próprio para imersão. A escola deveria ter uma sala apenas para as aulas do programa bilíngue. Nesta sala, o professor deveria decorar, com pôsteres e imagens, as atividades dos alunos e os comandos a serem usados em sala. Todo esse material deveria auxiliar na imersão dos alunos.

Ela informou, em seguida, que deveríamos instruir em vez de traduzir. A tradução não era uma opção, e deveríamos usar apenas o inglês em sala de aula. A aula teria como foco a prática social da língua. Ou seja, o uso real da língua e não a sua estrutura. Assim, a língua seria um meio de instrução. Garcia (2009), como visto anteriormente, aponta que, na educação bilíngue, a língua é um meio e não uma matéria do currículo. Desta forma, as aulas deveriam começar com a oralidade e depois o escrito.

A professora nos instruiu a trabalhar sempre em grupos de 6. Assim, os alunos poderiam interagir entre si e se ajudarem. O trabalho com a rotina deveria durar em torno de 20 minutos da aula. Essa rotina constava em perguntar sobre o clima, calendário e como os alunos estavam. Ela também instruiu que, ao começar a introduzir um novo conteúdo, deveria usar perguntas de sim ou não. Desta forma, teria a prática oral desde o princípio e começaria de uma forma simples.

Outra dica dada por ela foi usar frases curtas, objetivas e simples para facilitar a compreensão dos alunos. Ao começar do simples, iria perceber que o ensino bilíngue é uma construção. E, para essa construção, toda aula deveria ter um objetivo que seria uma frase a ser aprendida pelo estudante.

Em suma, esse foi o treinamento na escola B. Apesar de ser tardio, o treinamento foi bastante interessante e apontou aspectos relevantes da educação bilíngue.

3.3 Problemas encontrados

Nesta seção, serão relatados os problemas encontrados nas escolas durante o programa bilíngue.

3.3.1 Escola A

O primeiro obstáculo encontrado na escola A foi o fato de as coordenadoras serem de outro estado e não estarem presentes durante a semana. Essa dificuldade já foi um obstáculo primeiramente no treinamento. Apesar de ser um dia inteiro, eu não me senti confiante e os ensinamentos não mostraram muito do que seria a educação bilíngue. Eles apenas demonstraram o que elas queriam e o passo a passo da aula ideal. Não houve um aprofundamento da razão no qual os métodos foram

escolhidos. Sendo assim, quando havia algum questionamento por parte da escola ou dos pais, algumas vezes, eu não sabia como responder. Porém, por já estar interessada sobre educação bilíngue, passei a pesquisar e estudar esse tema. Isto muito ajudou na evolução das aulas e a poder explicar aos pais e colegas de trabalho.

Por causa da distância, nós fazíamos planejamentos quinzenais e enviávamos o material para as coordenadoras, porém, algumas vezes, elas não vinham à cidade no dia combinado. Isto atrasava as aulas, pois não tínhamos o material a ser usado. Aconteceu de não poder usar os *flashcards*, por exemplo, pois elas tiveram que adiar a vinda à João Pessoa; e, por isso, tive que improvisar com o computador ou desenhos no quadro. Outra vez, elas vieram, porém não trouxeram o material impresso. Então, a atividade daquele dia não pôde ser realizada.

Porém o maior obstáculo foi poder introduzir aspectos culturais nas aulas. Lembro de um aluno perguntando: *Miss Clara, o Halloween está chegando. Vai ter festa?* Ao levar esse questionamento para que fosse aprovado um planejamento em relação à festa de Halloween, a escola não se mostrou receptiva a isso. Fui informada que celebrar o dia do Halloween -- o dia das bruxas -- iria contra os valores da escola e seria perturbador para as crianças. Porém, a escola foi completamente aberta a comemorar o dia de São Patrick.

Portanto, havia aspectos culturais selecionados para serem tratados e abordados pela escola e, conseqüentemente, pelo programa bilíngue. Quando a escola filtra aspectos da língua e da cultura de acordo com suas próprias convicções, ela faz com que a criança se torne familiar apenas com uma parcela da cultura, e impede que ela se torne membro da cultura global. Isso faz com que a criança tenha contato apenas com o que a escola acredita.

Isso difere do que Garcia (2009) aponta em seu livro. Atualmente, o ensino bilíngue deve estar em movimento e relacionado com a cultura. Não existe a necessidade de separar ou escolher um aspecto do contínuo bilíngue. As crianças podem estar em diferentes pontos e se relacionarem. Isso é o que a pesquisadora chama de uma prática escolar transformadora. A educação bilíngue teria como objetivo estimular e expandir o intelecto e a imaginação da criança. Isso ocorre à medida que ela adquire novas formas de expressão para poder acessar diferentes meios de ser no mundo. (GARCIA, 2009, p.16).

Mesmo selecionando aspectos intrigantes da cultura anglo-americana, fomos instruídas a não aprofundar muito ‘pois eram crianças’. Por exemplo, no dia do índio, foi pedido que apenas ensinássemos a música do índio⁸. Porém existiam aspectos pertinentes a serem refletidos na história do Brasil. Poderíamos ter contado alguns aspectos da história por meio de teatro de fantoches e ter refletido em rodas de conversas para mostrar a importância do povo indígena para a cultura brasileira. Poderíamos ter mostrado diferentes povos indígenas pelo mundo com fotos e pequenas falas de introdução – até mesmo com um teatro. Contudo, houve uma escolha em não haver aprofundamento. A escola e coordenação diziam que não havia necessidade pelo fato de elas serem crianças e que não iriam entender. Assim, esses aspectos culturais e intelectuais seriam reservados para os adolescentes.

3.3.2 Escola B

Na escola B, o primeiro problema encontrado foi o fato de a direção ter contratado um produto de educação bilíngue sem saber o que era e como funcionava. Ao começar nessa escola, eu já tinha um pouco de conhecimento e experiência sobre o assunto. Ao tentar passar para a direção, me disseram: “Aqui é diferente. Você não conhece esse programa. A gente faz diferente”. Contudo, afirmavam ser diferente, mas não souberam me ensinar e treinar para a forma como queriam. Eu tinha experiência e conhecimento em educação bilíngue que não foram considerados.

Como mencionado anteriormente, eu comecei a dar aula nessa escola sem ter o treinamento necessário. Esse treinamento foi dado depois de um tempo das aulas serem iniciadas. Ao chegar na escola, a direção me afirmou que eu seria a professora do inglês regular e do bilíngue. Eu teria uma aula de 40 minutos por semana com a turma e teria que terminar os dois livros. Eu poderia escolher em fazer quinzenalmente a aula do bilíngue ou dividir esses 40 minutos entre o bilíngue e o inglês regular. No treinamento, eu fui informada que o bilíngue deveria ocorrer todos os dias, ter uma sala específica e um material extra específico. Algo que não havia na escola. Primeiramente, por falta de espaço físico e estrutura, não tinha uma sala específica para o bilíngue. Em segundo lugar, devido a alta rotatividade de professores na escola,

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=k0SkWCCWrF8> Ten Little Indians | Nursery Rhymes | Popular Nursery Rhymes by KidsCamp

eu não tinha o livro e o material didático. E, por fim, por falta de abertura da escola, as aulas ocorriam quinzenalmente. Sendo assim, as crianças deveriam ter cerca de 40 aulas no mês, e elas tinham apenas 2.

Além disso, a sala era lotada. Havia mais de 30 alunos enquanto a sala suportava apenas 20 alunos. O ar condicionado não funcionava e não havia janelas na sala. Também não era permitido levar as crianças para fora da sala. Então, o rendimento das crianças era muito baixo. Não tinha como auxiliar individualmente as crianças.

Por fim, não havia abertura da direção para introduzir a educação bilíngue no calendário. Isso ocorre pois, além que foi apontado anteriormente, durante os eventos da escola, o bilinguismo não deveria fazer parte. Além de ter poucas aulas, esses eventos aconteciam no momento da aula do inglês/bilíngue, mas não havia integração entre o ensino regular e o ensino bilíngue. Por exemplo, em uma atividade de fantoche, contaram a história de chapeuzinho vermelho. Esse mesmo tema, poderia ser trabalhado em língua inglesa, integrando assim, conteúdo e língua. Quando sugeri que o livro do bilíngue deveria ser completado, a direção mencionou que o ensino é apenas o que está no livro.

Entretanto, como Garcia (2009) aponta, o bilinguismo está relacionado com a interrelação entre língua e cultura. Mello (2010, p.138) menciona que a diversidade cultural e linguística devem ser recursos e bens adquiridos pelo aluno e não devem ser ignoradas ou apagadas. A escola B ignorou o dinamismo da educação bilíngue atual, provavelmente por não ter conhecimento sobre o mesmo. Assim, retirou uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico apontado por Mello.

3.4 Comparação das escolas

A presente Seção apresenta, de forma mais detalhada, a comparação sobre os modelos de educação bilíngue oferecidas pelas duas escolas. Nesta comparação, foi levado em consideração a minha visão mediante a experiência e a teoria de Ofelia Garcia (2009). A Tabela 3 é uma adaptação feita com base em Garcia (2009, p. 59).

Tabela 3 Comparação das escolas mediante a aspectos teóricos (Adaptada de Garcia, 2009, p. 59)

CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS	ESCOLA A	ESCOLA B
IDEOLOGIA	Heteroglóssica	Monoglóssica
OBJETIVO LINGUÍSTICO	Bilinguismo	Bilinguismo
ORIENTAÇÃO LINGUÍSTICA	Adição e plurilinguismo	Adição linguística
VISÃO SOBRE O BILINGUISMO	Recurso	Enriquecimento
ORIENTAÇÃO CULTURAL	Monocultural para bicultural	Monocultural com familiaridade em outras culturas
TIPOS DE CRIANÇAS	Maioria linguística	Maioria linguística

O primeiro aspecto a ser discutido é a ideologia escolhida pelas escolas. Apesar de no século XXI, haver a predominância do pensamento do bilinguismo dinâmico, na escola B, ainda é possível notar aspetos de uma ideologia monoglóssica, pois existe o pensamento de que o bilinguismo é apenas uma questão de se adicionar uma língua estrangeira à uma língua materna ($1 + 1 = 2$), sem que de fato ocorra uma integração entre as duas. Apesar do posicionamento do programa ser diferente e do próprio material do programa tomar uma ideologia heteroglóssica, a visão e as escolhas tomadas pela direção da escola tornaram praticamente impossível a integração da língua, conteúdo e cultura. Pelo posicionamento da escola B, um bilingue significa dois monolíngues em uma só pessoa. Ao adotar uma postura separatista entre as línguas e o programa regular da escola – por exemplo, não incluir o programa bilingue nos eventos da escola ou não permitir que o programa ocorresse de forma como deveria ser – a escola toma um posicionamento de adição linguística.

Contudo, pude observar um posicionamento mais heteroglóssico na escola A. Isto ocorre pelo que Garcia (2009) aponta como a coexistência das línguas em diversos contextos e o encorajamento ao uso dessas línguas. As aulas na Escola A aconteciam depois do contato da criança com o conteúdo em sua língua materna

fazendo com que a criança ficasse mais confortável e confiante em relação ao conteúdo. Assim, ela sentia mais coragem em usar a língua para conversar sobre os tópicos apresentados. Além da coexistência das línguas no ensino dos tópicos, nos eventos e nas comemorações da escola, era possível observar o uso das duas línguas. Na gincana, tinha brincadeiras em língua materna e um jogo de perguntas e respostas em língua inglesa. No projeto de alimentação saudável, tinha apresentações em ambas as línguas. As salas eram nomeadas em ambas as línguas e os cartazes de eventos também. No dia das mães, as crianças fizeram apresentações em ambas as línguas e fizeram cartões para as mães em língua materna e língua inglesa. Ao contrário da escola B, na qual as línguas existiam separadamente. A língua inglesa era reservada para a sala de aula. Apenas uma vez, o inglês foi inserido no evento do dia das crianças. Em uma sala, as crianças confeccionaram um jogo de memória dos animais e brincaram. Porém, este foi um caso isolado. No dia dos pais, por exemplo, as crianças saíram da escola para ir ao cinema com os pais. Contudo, não houve nenhuma coexistência de línguas. A escola dizia: “na aula de inglês, faça um cartão e está bom. Não precisa ter nada no evento.” Desta forma, o uso da língua inglesa estava restrito a sala de aula.

Em segundo lugar, nota-se que a escola A, apesar de desejar a adição linguística, também tinha uma orientação plurilinguística, pois as línguas estavam em uso durante todo o processo e coexistiam. Já na escola B, o desejo era ser bilíngue, mas com a visão de ser dois monolíngues em um. O desejo era que a criança adicionasse mais uma língua ($1+1=2$). Apesar dessas diferenças, ambas as escolas tinham como objetivo linguístico o bilinguismo.

A escola B visava ao desenvolvimento do bilinguismo de acordo com dois padrões monolíngues e via isto como uma forma de enriquecimento. A criança passa a enriquecer seu repertório linguístico e pode funcionar em duas culturas separadas (GARCIA, 2009, p.57). A escola acrescentaria uma segunda língua e a criança iria falar ambas. Sendo assim, a visão da escola seria que ao falar essas duas línguas e enriquecer seu repertório linguístico, a criança teria mais oportunidades no mundo globalizado.

Ao incluir diferentes interações entre as línguas em diferentes planos, a escola A desenvolvia então na criança o desejo de inter-relacionar-se com diferentes

indivíduos independentemente da capacidade linguística e da cultura deles. Ao reconhecer o indivíduo como um todo e promover diferentes culturas, apesar de selecionar o que deseja transmitir, a escola A vê o bilinguismo como um recurso que pode ser usado pela criança para interagir e funcionar no mundo como um cidadão global. Ao promover a coexistência linguística, a escola permite a união de diferentes experiências e contextos culturais gerando diferentes experiências que poderão ser usadas posteriormente pelas crianças. (GARCIA, 2009, p. 58)

Na escola A, pode-se observar um desejo de tornar a criança como possuidora de uma identidade bicultural uma vez que ela fornece aspectos de diferentes culturas e procura imergir nelas certos aspectos culturais. Portanto, existe esse desejo de que a criança ultrapasse o monoculturalismo e tenha contato com um pluriculturalismo. Já na escola B, a criança teria pouco contato com uma segunda cultura. A língua serviria apenas para ser usada dentro de sala de aula e talvez dar à criança melhores oportunidades no futuro. Sendo assim, a criança se tornaria apenas familiarizada com a língua.

Em relação aos tipos de educação bilíngue, a escola A afirmava ser dual language ou poli direcional. Porém, este programa não pode ser considerado poli direcional, pois, apesar de possuir a exposição em diferentes línguas, este tipo de educação bilíngue exige uma quantidade de tempo igual de exposição entre as duas línguas (50% L1 e 50% L2). Por minha experiência nesse programa, eu considero ele mais voltado para o CLIL. Isto se deve ao fato de a escola A ter pedido que a língua fosse um meio para ensinar um conteúdo já visto anteriormente em L1. Sendo assim, é mais provável que o tipo de educação bilíngue da escola A seja CLIL, porque é uma aprendizagem de línguas baseada em conteúdos, e este tipo de educação bilíngue não exige uma divisão de tempo de exposição das línguas, como apontado anteriormente.

A escola B, por sua vez, deseja ensinar separadamente – sem coexistência das duas línguas de prestígio – língua portuguesa e língua inglesa. O desejo dessa escola é de adicionar uma língua como forma de enriquecimento do repertório linguístico; contudo, a criança só teria interação dentro da sala com o professor. Desta forma, a escola B se aproximaria mais do tipo de educação bilíngue de enriquecimento.

Capítulo IV

4.1 Considerações finais

Nesta pesquisa buscou-se fazer uma leitura dos conceitos e modelos de educação bilíngue, tendo como principal apoio a pesquisadora Ofelia Garcia (2009), para permitir o delineamento das principais características sobre educação bilíngue adotadas pelas escolas. Durante a presente investigação, usou-se três pontos de análise e estudo: orientação ideológica, abordagem bilíngue adotada e atitude acerca da integração entre a cultura brasileira e a cultura norte-americana (biculturalismo).

Como orientação ideológica, Garcia (2009) aponta duas: monoglóssica e heteroglóssica. Em suma, ter uma visão monoglóssica implica em dizer que um bilíngue é dois monolíngues em um só. A visão heteroglóssica se relaciona com a complexidade das comunidades linguísticas. Uma visão heteroglóssica implica no reconhecimento da coexistência das línguas. Em relação à abordagem, a pesquisadora aponta diversos modelos de educação bilíngue dentro de cada orientação ideológica. Dentre eles, os principais são: transição, manutenção, imersão, revitalização, poli direcional (dual-language) e CLIL (Content and Language Integrated Learning). Por fim, Garcia (2009) aponta que o ensino bilíngue atual contém aspectos sociolinguísticos e que o ensino de línguas não pode estar desassociado da cultura.

Este trabalho possibilitou entender através de um relato de experiência como a educação bilíngue tem ocorrido em João Pessoa – PB. Com isso, pode-se perceber que cada vez mais essa área vem crescendo e que os profissionais de educação, pais e escola não tem a compreendido. Muitas vezes os professores, assim como eu, entram em programas bilíngues sem compreender este ramo e suas especificações. Assim como apontado neste presente trabalho, a educação bilíngue não é apenas uma tendência, mas é uma área de estudo rica e pouco explorada.

Para atingir a compreensão a compreender a educação bilíngue – que tem crescido em João Pessoa – foi proposto compreender aspectos importantes da área de educação bilíngue infantil por meio de um relato de experiência, de autoria da própria, comparando duas escolas de ensino infantil em João Pessoa. Para isso, foram explorados conceitos e tipos de educação bilíngue através de uma revisão

bibliográfica e foram descritos dois programas bilíngues em João Pessoa através de um relato de experiência. Foram selecionadas duas escolas nas quais a autora teve contato com o ensino bilíngue. Através do suporte teórico e do relato, foram analisadas as escolhas das escolas em relação ao ensino bilíngue. Os relatos de experiência foram então organizados em três eixos investigativos: descrição geral das escolas, treinamento do educador e problemas encontrados.

Buscou-se contextualizar o objeto de estudo, descrever os principais conceitos e tipos de educação bilíngue e apresentar as discussões e resultados feitos com base na experiência de ensino nas escolas.

Com isso, percebeu-se que há diferenças entre as escolas e que, apesar delas, ambas são consideradas programas bilíngues. Essas diferenças apenas apontam ainda mais sobre a complexidade do campo de estudo escolhido para ser investigado.

Ter conhecimento sobre as particularidades do campo de Educação Bilíngue auxilia o profissional da educação a atuar como professor bilíngue em sua maior competência e a entender o que a educação vem pedindo nos dias atuais. Estar apto ao ambiente de trabalho e conhecer seu campo de ensino faz com que a pessoa atue em seu melhor potencial. O profissional, ao ter contato com esse campo de estudo, também estaria contribuindo com sua formação continuada e estaria se renovando. Além disso, as diferenças entre os programas bilíngues não seriam aleatórias, mas sim por escolha da escola ao adotar um tipo de programa que melhor se encaixa nos seus propósitos pedagógicos. Os pais, por sua vez, não estariam mais às cegas ou escolhendo o programa bilíngue por comodidade, mas sim porque tem conhecimento do que se adequaria melhor a seu filho e conheceria a importância do programa e o que ele é. Assim, a educação bilíngue não seria apenas uma tendência, mas uma área ainda mais valorizada da educação aqui no Brasil.

Durante esta pesquisa, notou-se dificuldade em encontrar estudos brasileiros atuais sobre a educação bilíngue. Como também, encontrar estudos na perspectiva da educação bilíngue por pais, educadores, escolas e alunos. Notou-se também que ainda é preciso fazer um levantamento das escolas que usam da educação bilíngue na cidade de João Pessoa para entender o crescimento deste campo na cidade. Em pesquisas futuras, deseja-se estender o estudo a outras escolas, e a entender a visão

das escolas, professores, pais e alunos. Como também deseja-se entender o comportamento dessas línguas na mente do bilíngue.

Referências

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3ª ed. Clevedon: MULTILINGUAL MATTERS LTD. 2001.

BENCHIMOL, Ana Carolina. **Bilinguismo, educação bilíngue e escolas bilíngues**. 2011. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BOLZAN, Daniele Blos. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS E NA REALIZAÇÃO ACADÊMICA DOS APRENDIZES: UMA REVISÃO TEÓRICA**. Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.85-97, jun./dez. 2016.

CAVALCANTI, Marilda C. **ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE MINORIAS LINGÜÍSTICAS NO BRASIL**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417)

CARDOSO, Janaina da Silva; COUTINHO, Juliana; OLIVIERA, Vania Santana Carvalho de. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue. **Linguagem: ESTUDOS e PESQUISAS**, Catalão - Go, v. 22, n. 1, p.53-66, jan. 2018.

DAMASCENO, Daniela de Campos. **EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE**: um relato histórico. 2013. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FORTES, Laura. **A LÍNGUA INGLESA NO ACONTECIMENTO DO “ENSINO BILÍNGUE”**: MEMÓRIA, CURRÍCULO E POLÍTICAS DE LÍNGUAS. Porto Alegre. 2013.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st century**: A global perspective. 1ª ed. Reino Unido: Wiley-Blackwell. 2009.

HOEXTER, Flavia Queiroz. **Educação bilíngue na educação infantil**. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

HORNBERGER, N. H. **Extending enrichment bilingual education**: Revisiting typologies and redirecting policy. 1991.

LUZ, Dimas Silva. **Inglês na escola pública**: Uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista - Ba, 2016.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil**: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

MELLO, Heloísa. **Educação bilíngue**: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

REVISTA EXAME. **Educação Bilíngue cresce em todas as regiões do Brasil**. <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/educacao-bilingue-cresce-em-todas-as-regioes-do-brasil-shtml/> Acessado em 27.dez.2018

ROCHA, C. H.; MOURA, S. A. (2010) Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In* BOLZAN, Daniele Blos. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS E NA REALIZAÇÃO ACADÊMICA DOS APRENDIZES: UMA REVISÃO TEÓRICA**. Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.85-97, jun./dez. 2016

SOARES, I. M. **Educação bilíngue e o ensino da língua estrangeira**: um estudo de caso. 144 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – universidade Católica de Pernambuco

STORTO, André Coutinho. **DISCURSOS SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE**: A PERSPECTIVA DAS ESCOLAS. 2015. 104 f. *Dissertação (Mestrado)* - Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.